

L'engagement conjoint dans la pratique comme clef du développement de l'activité des tuteurs

Joint engagement into practice as a key element for the development of the activity of the mentors

Laure Kloetzer

Centre de Recherche sur le Travail et le Développement, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris
laure.kloetzer@gmail.com

Résumé

Cet article présente une recherche récente conduite dans une grande entreprise française sur les formes actuelles de tutorat et leur développement. L'activité de tuteurs volontaires a été explorée par la méthode des instructions au sosie. Du point de vue de l'intervention, le premier acquis de cette recherche est d'avoir ouvert un espace de partage et d'élaboration entre tuteurs. Du point de vue de nos connaissances sur le tutorat, cette recherche documente le rôle de la pratique partagée par le tuteur et l'apprenti dans le développement de l'activité tutorale : la proximité favorise notamment les processus d'évaluation qui régulent l'activité du tuteur et la construction d'une relation de confiance. De l'articulation entre logique de formation et logique de production résulte la multifonctionnalité de l'activité des tuteurs.

Abstract

This paper presents a recent research conducted in a big French company. We co-analyzed the tutoring activity through a method called instructions to the double. The first practical impact of this research is to open a space for experience exchange and discussion among tutors. It also improves our knowledge on the role of shared practice in tutoring : the physical proximity of tutors and apprentices, enabled by joint activity, favors its development. It enables in particular the process of evaluation which regulates the activity of the tutors, and the development of a trust relationship. The activity of the tutors is multifunctional, linking a logic of training and a logic of production.

Mots-clés : tutorat ; apprentissage ; instructions au sosie ; activité ; multifonctionnalité

Key-words : tutoring ; apprenticeship ; instructions to the double ; activity ; multifunctionality

La réflexion que nous présentons ici s'appuie sur une recherche interdisciplinaire en cours, articulant approches psychologique, sociologique et économique dans l'analyse des formes actuelles du tutorat dans une grande entreprise française. Dans une première partie, nous présenterons brièvement le cadre de la recherche, à partir d'une analyse de la littérature et des interrogations de l'entreprise ayant généré notre intervention. Dans une deuxième partie, nous dirons un mot de la méthode des instructions au sosie, qualitative et indirecte, mobilisée ici pour une exploration psychologique des questions liées au tutorat. Dans une troisième partie, nous analyserons à partir de nos données le rôle central de la pratique partagée, de l'engagement actif conjoint du tuteur et de l'apprenti dans une activité professionnelle, pour le développement de l'activité tutorale. Nous montrerons en particulier comment l'activité des tuteurs est habitée par les logiques de formation et de production qui la rendent multifonctionnelle.

1. Le cadre de la recherche : développer l'activité des tuteurs, entre logique de formation et logique production

1.1. Du dispositif réglementaire cadré... à l'objet flou

En tant qu'outil d'intégration et de formation par la transmission de valeurs et de compétences professionnelles, la relation maître-apprenti telle qu'elle se déploie dans le tutorat développe la tradition du compagnonnage (Veillard, 2004 ; Frédy-Planchot, 2007). La culture tutorale est d'ailleurs historiquement bien ancrée dans les environnements et métiers techniques valorisant la « belle ouvrage ». La modernisation de l'apprentissage, qui ne se satisfait plus de l'acquisition d'une qualification professionnelle par imitation patiente, sur le tas, intégrée au processus de production, répond aux besoins de qualification, de productivité et d'insertion professionnelle massive de travailleurs d'origine variée, créés par la révolution industrielle. L'alternance, entendue comme système de formation des jeunes qui articule une formation théorique en école et une formation pratique en entreprise, se dote d'un cadre légal dès la deuxième partie du XIX^{ème} siècle. La loi du 4 mars 1851 fixe ainsi les règles de l'apprentissage et les devoirs du maître d'apprentissage : « se conduire envers l'apprenti en bon père de famille, surveiller sa conduite, soit dans la maison, soit en dehors ». La loi Astier du 25 juillet 1919 qui instaure des cours de formation professionnelle sur le temps de travail pour les apprentis de moins de 18 ans constitue une étape importante dans l'institutionnalisation de la démarche. Rappelons que l'apprentissage est inscrit en France dans le code du travail en 1942, et que c'est la circulaire du 16 mai 1961 qui établit les Centres de Formation d'Apprentis (CFA). Avec des hauts et des bas, les relations école-jeunes-entreprise se développent au XX^{ème} siècle. La comparaison des missions confiées au tuteur / maître d'apprentissage telles qu'elles sont définies dans trois lois, la loi du 2 janvier 1973, la loi du 24 février 1984 et la loi du 17

juillet 1992, permet de mesurer la continuité et les déplacements des enjeux liées au tutorat et à l'alternance : alors que la première demande au maître d'apprentissage d'enseigner « l'art, le métier ou la profession spécifique qui fait l'objet du contrat », la seconde définit le rôle du tuteur comme celui d' « accueillir et guider les jeunes pendant le temps de présence en entreprise » et la troisième redéfinit leur mission qui est désormais de « contribuer à l'acquisition (...) des compétences correspondant à la qualification recherchée et au titre ou au diplôme préparés, en liaison avec le centre de formation d'apprentis ». L'accent est ainsi mis successivement sur la transmission d'un métier, l'insertion professionnelle, puis la formation professionnelle en collaboration avec les centres de formation.

D'autres lois sont venues depuis définir et encadrer toujours davantage les qualifications, obligations et rôles de chacun, faisant de l'apprentissage par alternance un dispositif extrêmement réglé. Ce qui a deux effets principaux : générer de multiples obligations légales qui requièrent des gestionnaires professionnels de l'alternance et mobilisent les services de ressources humaines et les responsables de formation sur les aspects les plus administratifs de l'alternance, au détriment parfois de son animation sur le terrain ; mais aussi, faire fonctionner l'apprentissage par alternance comme « modèle » pour d'autres formes plus diffuses de tutorat.

A l'opposé de cette définition légale rigoureuse de l'alternance, sur le terrain, on observe en effet que le tutorat est un objet aux contours flous. Coexistent, sous des appellations diverses, de nombreuses espèces de tutorat plus ou moins formalisées : accueil estival de stagiaires en stage ouvrier qui découvrent l'entreprise et donnent un coup de main d'appoint, formation et encadrement sur le terrain des saisonniers, dispositifs nouveaux d'insertion professionnelle de travailleurs en difficulté, intégration des nouveaux, parrainage de jeunes collègues, tutorat d'agents en reconversion ou mutation, etc. Comme le relève J.M. Barbier, le terme de tutorat est très largement utilisé : « On tend en effet à parler de tutorat chaque fois que l'on constate auprès des agents dont ce n'est précisément pas la fonction principale, et pour une durée qui reste généralement limitée, la présence d'activités qui contribuent directement à la survenance chez d'autres agents de transformations identitaires correspondant au champ même de la fonction principale » (Barbier, 1996). A l'aune de notre rapide historique, nous aurions tendance à lire ce phénomène comme un glissement : en effet, le mode d'enseignement par l'apprentissage est sans doute, en France, celui qui offre, dans le champ de la formation professionnelle, le plus de repères sur les places et rôles de chacun dans le système. Issu de ce premier cadre, on trouve des dérivés de « tutorat » dans toutes les formations en alternance (relevant de la formation continue), telles les contrats de professionnalisation, mais aussi les dispositifs de réinsertion financés par l'Etat ou les régions. Constaté que la question du tutorat est floue signifie aussi que les différents dispositifs sont utilisés parallèlement au sein de la société et qu'il existe une « culture » tutorale pour former les « entrants »

dans l'entreprise. Pour autant, ce cadre ne semble pas permettre de fixer clairement le rôle du tuteur ou l'objectif du tutorat. On observe par exemple une proximité entre tutorat et intégration, ou tutorat et encadrement hiérarchique, quand le tuteur est également le supérieur direct. On voit comment la confusion des situations engendre la confusion des rôles et des places de chacun et, in fine, la confusion des activités.

1.2. Développer l'activité des tuteurs et leurs ressources collectives

Pour préciser maintenant le cadre de cette recherche, ce travail résulte d'une demande de l'entreprise qui s'interrogeait sur les formes existantes de tutorat et leur avenir. Les questions de l'entreprise étaient les suivantes : faut-il développer le tutorat dans l'entreprise ? Ce dernier représente-t-il un coût (bien visible dans l'entreprise) ou un bénéfice (et si oui lequel, en termes de transmission, de formation, d'insertion et d'intégration professionnelles, ou de valorisation des anciens par exemple) ? Et surtout, quel tutorat développer et comment ? Derrière ces interrogations sur la place du tutorat dans l'entreprise, se profile la préoccupation de la valorisation des seniors et des « deuxième parties de carrière » : le tutorat apparaît comme une alternative à la pénibilité du travail, permettant la reconnaissance des anciens et la transmission intergénérationnelle. Comme nous le verrons dans cet article toutefois, l'idée de « sortir » les professionnels de la production pour les transformer en « tuteurs à temps plein » doit être examinée avec circonspection.

Nous avons retravaillé la question du développement du tutorat dans l'entreprise avec deux clefs d'entrée : d'une part, une entrée par l'analyse de l'activité des tuteurs ; d'autre part, la mise en place d'un collectif de tuteurs volontaires pour conduire cette analyse. Notre recherche s'inscrit dans une approche en clinique de l'activité, qui reconnaît la contribution d'une analyse réflexive de l'activité à son développement, non seulement pour le novice qui est accompagné dans le cadre du tutorat, mais également pour le tuteur - c'est-à-dire, en considérant qu'une approche réflexive de son activité par le tuteur peut contribuer au développement de cette dernière. Nous avons ainsi cherché à construire un petit collectif de tuteurs susceptibles de porter à leur niveau et dans l'entreprise la question du développement du tutorat – susceptibles de partager leur expérience, analyser leurs façons de faire, discuter leurs ressources individuelles, et ainsi, étendre leur pouvoir d'agir individuel et collectif de tuteurs.

Cette démarche suppose de clarifier un point. La clinique de l'activité se donne comme objectif d'accompagner des professionnels dans l'analyse et le développement de leur activité. On peut se demander si la fonction tutorale, qui s'ajoute aux obligations professionnelles ordinaires des tuteurs, est un métier. Les tuteurs sont responsable qualité, ouvrier spécialisé ou manager d'agents d'accueil, avant d'être tuteur. Ils ont un métier premier dont les obligations ne sont pas allégées parce qu'ils assument parallèlement la fonction de tuteur - et

c'est précisément leur engagement et leur expertise dans leur métier de base qui fondent habituellement leur mobilisation par l'entreprise comme tuteurs. En revanche, si l'on considère la masse de savoir-faire techniques, de gestes de métier justement, construits dans l'expérience, nous pensons pouvoir aborder la fonction tutorale comme un métier, au sens qu'on lui donne conceptuellement en Clinique de l'activité : comme l'ensemble des quatre instances personnelles, interpersonnelles, transpersonnelles et impersonnelles, qui fondent nos rapports respectivement à nous-mêmes, aux autres, au genre professionnel et aux tâches, dans l'exercice de notre activité (Clot, 2001). Dans cette approche méthodologique, le tutorat n'est pas abordé différemment que d'autres activités « limite », comme l'activité syndicale ou l'activité des prêtres catholiques (Kloetzer, 2008), étudiées dans notre équipe.

Ce qu'il s'agit donc d'analyser et de développer dans cette recherche de notre point de vue, c'est non seulement le tutorat en entreprise du point de vue institutionnel, mais l'activité des tuteurs, en mettant en place un cadre d'analyse de l'activité qui permette le développement des gestes de métier du tuteur, de ses façons par exemple d'orienter la relation avec le tuteur, de fixer des règles et de choisir des tâches, de contrôler leur exécution, d'évaluer le comportement et les acquis. Nous présentons plus loin le cadre méthodologique qui permet d'initier ce développement du pouvoir d'agir d'un collectif de tuteurs volontaires.

1.3. Un triple apport de la littérature à notre réflexion

Nous choisissons de relever dans la littérature nationale et internationale sur le tutorat trois orientations actuelles majeures. Ces trois orientations documentent à notre sens la réflexion sur la place de la pratique – en particulier de l'engagement actif conjoint du tuteur et de l'apprenti dans une activité professionnelle – dans la relation tutorale.

1.3.1. Du tutorat au système tutorial

La première orientation se définit par l'élargissement de l'unité d'analyse du tutorat : de la relation duelle maître-apprenti, à la relation triadique maître-formateur-apprenti, placée dans un cadre institutionnel, et plus largement encore à la conception d'un système tutorial, qui pourrait rendre compte de la complexité des acteurs et des interactions à l'œuvre. Depuis la fin des années 90, le tutorat s'éloigne ainsi progressivement du modèle de la dyade traditionnelle tuteur-stagiaire souvent critiqué (Beck & Kosnik, 2000 ; Hastings & Squires, 2002).

Plusieurs auteurs proposent des notions qui rendent compte de la complexité institutionnelle et pratique de la relation tutorale. Ainsi, S. Moussay propose de substituer au terme de tutorat le concept de « situation tutorale ». Dans le champ de la formation professionnelle en alternance des enseignants débutants,

le concept de situation tutorale met ainsi en évidence la multiplicité des interlocuteurs avec lesquels l'enseignant stagiaire est en interaction (formateurs universitaires, tuteur institutionnel, pairs, enseignants de l'établissement, chef d'établissement, parents et élèves) (Moussay & Méard, 2007). On ne peut rendre compte des apprentissages tutorés en se limitant à la relation entre le tuteur et le stagiaire, car « l'activité professionnelle de l'enseignant débutant se déploie au croisement d'une multitude de conseils, de propositions, d'obligations que différents interlocuteurs lui adressent » (Moussay, 2009). L. Veillard (2010) propose parallèlement la notion de « système didactique » pour comprendre les dispositifs qui se mettent en place autour de l'apprenti : l'action du tuteur y est abordée comme située dans un réseau complexe d'institutions (système légal de l'apprentissage, CFA, école, entreprise). J.M. Barbier (1996) défend une approche voisine, avec le terme de « fonction tutorale », qui peut être définie comme « l'ensemble des actions et dispositifs que met en place ou que reconnaît une organisation, dans le but de favoriser chez tous ceux qui la composent, des itinéraires d'évolution correspondant à son propre espace », et qui ne prend sens que dans un espace social plus large (celui des systèmes de formation par exemple) et en fonction des enjeux spécifiques du tutorat pour l'organisation.

Accroître l'efficacité des dispositifs tutoraux suppose alors d'intégrer des dimensions collaboratives ou collégiales du tutorat (Moussay, 2009), qui font la part belle à l'activité conjointe sur des objets partagés.

1.3.2. Du tutorat à l'activité tutorale

Une deuxième orientation se porte sur l'activité tutorale, l'analyse des processus d'interaction, le rôle de la réflexivité dans les dispositifs d'apprentissage en situation et le rôle médiateur des interactions langagières qui s'y déroulent.

Ces travaux démontrent que si l'engagement conjoint de l'apprenti et du tuteur dans une situation de travail est nécessaire au développement des compétences dans le cadre du tutorat, elle n'est pas suffisante. En effet, ce qui caractérise le tutorat, c'est que se surajoute à l'action « une activité de formalisation, de mise à distance, de mise en représentation des actes de travail et des processus de travail plus larges dans lesquels ils s'inscrivent » (Barbier, 1996) qui l'interprète et lui donne sens. Comme le montre P. Mayen (1999), « l'activité en situation n'est pas suffisante pour engager et étayer un processus d'apprentissage qui repose sur autre chose qu'un apprentissage conditionné ». L'acquisition des compétences professionnelles suppose d'acquérir non seulement les séries opératoires pertinentes mais également les compétences de prise d'information dans l'environnement, d'interprétation et d'inscription dans le processus global de travail, qui permettent de les sélectionner à juste propos et de les faire évoluer. Les explicitations, verbalisations, questionnements, mises en perspective et commentaires deviennent essentiels pour dépasser une

« imitation superficielle » et comprendre les invisibles du travail du professionnel expérimenté. Le langage permet ces médiations « antérieures, concomitantes ou postérieures à l'activité » (Mayen, 1999). Le développement de la réflexivité concerne alors à la fois le tuteur et l'apprenti. Des dispositifs spécifiques peuvent être construits pour le solliciter (voir par exemple Bertone, Chaliès & Clot, 2009). Dans tous les cas, l'analyse des interactions de formation tuteur-apprenti devient essentielle pour comprendre l'apprentissage, tout comme la construction de l'identité professionnelle de l'apprenti (voir par exemple Fillietaz, Saint-Georges & Duc, 2006 ; Fillietaz, 2009).

L'activité tutorale concerne à la fois l'activité du tuteur et celle de l'apprenti – de même que potentiellement celle de tous les acteurs du système tutoral. Dans ce projet, il fallait établir des priorités, et nous avons choisi de ne travailler qu'avec des tuteurs, mais on aurait pu travailler avec les mêmes méthodes avec tous les autres acteurs du tutorat : apprentis, Ressources Humaines, enseignants et responsables école.

1.3.3. Corps et affects dans le tutorat

Une troisième orientation prend le tutorat comme modèle d'apprentissage situé et cherche à comprendre comment l'imitation d'un professionnel expérimenté permet l'acquisition de compétences chez le novice. Elle nous intéresse ici en ce qu'elle met le collectif professionnel, la proximité des corps et la synchronisation des émotions au cœur de l'analyse.

La question était déjà présente dans les travaux de Lave et Wenger (1991). Réfléchissant, notamment à partir de situations d'apprentissage tutoré, sur l'entrée dans une communauté professionnelle, ils notent que cette dernière a ses règles, ses attendus, ses interdits tacites, dont le novice n'acquiert la compréhension que peu à peu, à travers sa « participation périphérique légitime » aux tâches de la communauté. La socialisation, concomitante de l'acquisition de compétences qui lui donne peu à peu accès au cœur de la communauté, s'effectue donc par un engagement actif dans la pratique. En forgeant le terme de « communauté de pratique », Lave et Wenger plaident ainsi pour une vision de l'apprentissage qui repose sur l'entrée dans un collectif : « To take a decentered view of master-apprentice relationships leads to an understanding that mastery resides not in the master but in the organization of the community of practice of which the master is part ».

Poursuivant cette réflexion, l'anthropologue G. Pålsson (1994) souligne que l'acquisition de compétences et d'une identité professionnelle « résulte de l'immersion dans le monde, dans le flux incessant de la vie quotidienne, et non de l'internalisation mécanique ou de l'application, comme de nombreuses théories cognitives l'ont soutenu, de scripts mentaux, d'un stock de connaissances ou d'un modèle culturel ». En effet, la compétence ne se manifeste pas par la connaissance de règles et de savoirs, c'est-à-dire d'une connaissance propositionnelle qui pourrait être transmise par le langage, mais

par la capacité à les mettre en œuvre, voire à les ignorer à juste titre dans l'action : « in basketball a novice becomes a skilled player not through the acquisition of rules and representations "but at the point where he or she is able to dispense with them" » (Ingold 1993).

Un pas plus loin dans la théorisation, T. Gieser fait du corps, des émotions et de l'empathie les éléments centraux de l'apprentissage situé. Il voit dans l'imitation la clef de l'apprentissage situé mais pose qu'une imitation efficace suppose pour l'apprenti une véritable « éducation de l'attention » : « Enskilment is thus a gradual process of fine-tuning one's perceptions and actions. In the process the learner's perception is educated, enabling him or her to discover much of what the teacher already knows, and perhaps more besides » (Gieser, 2008). Les émotions jouent un rôle central dans ce processus d'éducation de l'attention : « The apprentice learns to « read » the bodily changes induced by an emotion of his or her teacher and learns to link this emotional response to a particular environmental stimulus by repeated practice ». La relation tutorale suppose alors un « échange émotionnel », qu'il propose d'explorer avec le concept d'empathie. L'empathie entre le tuteur et l'apprenti leur permet de synchroniser leurs actions, mais les met émotionnellement en rapport bien au-delà des seuls gestes professionnels. L'apprentissage situé bénéficie donc de la proximité des corps mais suscite une « charge affective des relations tuteur-tutoré qui constitue une composante essentielle du tutorat » (Barbier, 1996), et sur laquelle nous serons amenée à revenir dans la présentation de nos résultats.

2. L'élaboration subjective de l'expérience comme outil d'analyse et de développement du tutorat

Dans cette deuxième partie, nous présentons la méthode retenue pour la recherche, qui est qualitative et indirecte. Nous avons étudié des « situations de référence », ce qui suppose de choisir et d'analyser une forme particulière de tutorat à travers une plongée qualitative dans un ou deux exemples concrets de sa mise en œuvre. La méthode des études de cas est discutée en psychologie du travail (Leplat, 1997 ; Clot, 2005). Ici, il s'agit de mobiliser l'étude de cas non seulement comme outil de description mais comme outil de transformation de la situation de travail. Notons que dans l'intervention, le cas est à la fois donné d'emblée dans toute sa complexité et construit a posteriori dans l'analyse : donné d'emblée, parce que la réalité du terrain amène le chercheur à entrer non pas dans une situation de référence bien découpée et isolée de son contexte organisationnel, social, culturel, physique, mais sur un site, dans une équipe, dans des relations de travail, dans une relation enfin entre un tuteur et un tutoré, qui ont leur histoire et leur épaisseur. Le « cas » ne se présente pas déjà découpé, mais dans la richesse d'un environnement, d'un enchaînement de tâches, d'une histoire et de relations humaines, bref, dans une activité. A

posteriori de cette plongée dans le terrain, l'analyse vient isoler des traits caractéristiques, des lignes de force, « découper un cas » dans la masse des données.

La méthode indirecte des instructions au sosie respecte la complexité de cette insertion du tutorat dans un réseau d'activités et de l'engagement subjectif singulier de chacun dans la sienne.

Elle a été façonnée et utilisée pour la première fois dans les années 70 dans un domaine spécifique d'activité : le travail ouvrier dans la construction automobile. Il s'agit d'un genre d'activité que l'on pourrait considérer comme très contraint, où l'on pourrait imaginer que l'écart est minime entre les modes d'action prescrits et les modes d'action réellement mis en œuvre par les opérateurs. Pourtant, I. Oddone a su montrer combien l'activité humaine, même la plus taylorisée, exprimait les choix subjectifs complexes de chaque travailleur. Partant de l'idée que « l'expérience ouvrière n'est pas autre chose que l'apprentissage, sur le mode individuel et de groupe, des solutions capables de résoudre les problèmes concrets que le travail leur pose chaque jour à l'intérieur de l'usine » (Oddone et al. 1981), il conçoit un dispositif d'analyse où chaque participant explicite à un soi-disant "sosie" ses propres manières de travailler. Les délégués ouvriers "transmettent" leurs modalités d'action à un interlocuteur qui dit vouloir les remplacer, et font cela devant un groupe de pairs. Entre leurs premières descriptions et les discussions qui s'ensuivent dans le groupe, l'expérience ouvrière émerge des plis des habitudes et des gestes automatisés pour se montrer sous la forme des actions réfléchies qu'elle condense. Diffusée en France par Y. Clot dans les années 80, reprise et transformée dans le cadre théorique et méthodologique de la clinique de l'activité, cette méthode est déployée depuis dans de nombreuses situations d'enseignement et d'intervention.

La consigne est la suivante : « Imaginons que je sois en tous points semblable à toi. Demain je dois te remplacer à ton poste de travail : dis-moi ce que je dois faire pour que personne ne s'aperçoive de la substitution ». La « passation des consignes » que la méthode encourage pousse les interlocuteurs à mettre au centre de leur échange une description fine de l'action. L'instructeur n'est pas uniquement engagé à représenter une partie de son activité de travail, mais il est aussi poussé par son interlocuteur à rendre son action compréhensible à un autre-que-lui, pour l'action. Son activité descriptive est ainsi adressée (Scheller, 2003).

Ce dispositif se révèle être une véritable expérience de mise en visibilité de l'ordinaire du travail, dont la complexité est souvent cachée par les "habitudes" et l'expérience incorporée (Leplat, 1995), difficile à dire, des travailleurs. Il permet aux participants d'accéder à une part du réel de leur activité, selon la distinction proposée par Y. Clot (Clot, 2001). C'est à travers les questions et discussions que les instructions, réalisées en petit collectif de tuteurs volontaires, suscitent ce qui peut s'élaborer l'expérience, être pensés

les problèmes communs, se développer l'activité de chacun et les ressources collectives pour parvenir à la conduire à bien.

La section suivante présentera quelques résultats de la recherche. A travers d'extraits d'instructions au sosie, nous aborderons quelques préoccupations des tuteurs qui ont émergé pendant ces séances et qui ont pu être énoncées et travaillées en collectif : celle du choix des missions confiées à l'apprenti, à l'intersection entre logique d'apprentissage et logique de production ; celle de la surveillance de ses actions, entre contrôle et autonomisation, attention et retrait ; celle enfin d'établir une relation juste, qui soit protectrice mais pas trop, dans l'intérêt de l'apprenti et de l'entreprise.

3. La multifonctionnalité dans l'activité des tuteurs : données de terrain

Les données présentées dans cette section sont extraites des instructions au sosie conduites avec les tuteurs volontaires. Nous nous appuyons en particulier sur une instruction au sosie, dans laquelle le sosie a remplacé un premier instructeur-tuteur qui encadre un apprenti en alternance de niveau Master.

3.1. Faire avancer le travail ou faire monter l'apprenti en compétence, contrôler ou laisser faire : le tutorat à l'intersection entre logique de production et logique d'apprentissage

La séquence retenue pour l'instruction concerne une importante réunion à venir. La réunion sera animée par l'apprenti, elle consiste à présenter et promouvoir le système informatique dont il est responsable dans son stage. Le tuteur-instructeur compte accompagner son apprenti à la réunion mais le laisser animer seul. Au moment des instructions, la réunion est planifiée pour le mois suivant.

Le premier extrait porte sur la préparation de la réunion. On y découvre que la mission confiée au stagiaire est un véritable projet de l'entreprise – elle n'a donc pas été choisie parce qu'elle lui permettait d'appliquer ses connaissances scolaires, mais parce qu'elle était en rapport avec les compétences supposées du stagiaire et qu'elle lui permettait de les développer. Comme le souligne le tuteur, « il y a une charge de travail à couvrir », et même si le tuteur est là pour guider, aider, corriger l'apprenti, « c'est son projet ». Le tuteur est sensible, comme il l'a dit à de nombreuses reprises en entretien, à la nécessité de « faire monter l'apprenti en compétences », mais ici, le travail de ce dernier ne s'inscrit pas dans une logique d'apprentissage, mais dans la logique de production de l'entreprise :

Extrait d'instruction au sosie 1 : préparation de la réunion animée par l'apprenti

Le sosie (S) : J'y pense déjà à l'organiser ?

L'instructeur (I) : Oui.

S : Tous les jours ?

I : Non, pas tous les jours, c'est une partie de ta charge de travail.

S : Quelle partie, 20%, 30 % ?

I : Le projet représente 20% de ta charge de travail, et grâce à ton stagiaire, il ne devrait représenter que 10%.

S : Ah. Je considère que le stagiaire, c'est 10% d'activité gagnée pour moi ?

I : Oui. C'est pas le but. Le but c'est que lui il mérite son salaire. Il est payé cet homme là. Il y a une charge de travail à couvrir.

(...)

S : Comment je fais ? Je commence déjà à lui en parler ou pas ?

I : Tu lui en as déjà parlé.

S : C'est important cette réunion ?

I : Oui. C'est son projet. C'est grâce à ce projet qu'il a été embauché. Tu as eu son dossier en juin pour décrocher un stage à partir de septembre. Ca tombait bien.

S : Je lui en ai déjà parlé... Je lui en déjà parlé en quels termes ? Il peut être un peu inquiet, non ?

I : Oui. C'est pour ça que tu seras là avec lui.

S : Je serai là avec lui. Je ne vais pas le lâcher en milieu de réunion ?

I : Non non non. Il faut le soutenir. C'est un projet important, pour travailler à l'avenir, qui perdurera après son stage, il y a quand même des enjeux importants.

S : Je le laisserai pas tout seul, il le sait. Comment je vais faire dans les deux semaines qui viennent pour lui en parler ?

I : Une fois par jour tu lui demandes où il en est.

S : Je lui demande où il en est. Qu'est-ce que ça veut dire, je lui donne du travail régulièrement là-dessus ?

I : Son objectif c'est de préparer la réunion. D'accord ? C'est lui qui la prépare.

S : Préparer la réunion, c'est quoi ?

I : Préparer la réunion, c'est monter ensemble les participants, les inviter.

S : Ensemble ou je le laisse faire un peu tout seul ?

I : Ensemble. Il va falloir qu'il se fasse connaître.

S : On prendra du temps pour le faire ?

I : Oui. On travaille de toutes façons dans le même bureau. Côte-à-côte ou face-à-face.

S : Je pense qu'on va avoir beaucoup de temps par jour pour faire ça ?

I : Oui.

S : Parce que je suis quand même très occupée, je prends sur mon temps de travail ?

I : Oui. C'est important. Une demi-journée par semaine pour parler de ça et répondre à ses questions. C'est un sujet un peu compliqué.

S : Ah. Est-ce que je prends du temps en plus ?

I : Oui. Tu bosses... Tu bosses face à ton PC... et avec ton adjoint.

Le suivi de l'apprenti s'apparente à un suivi de projet, pour lequel le tuteur investit du temps, en considération des enjeux organisationnels et du fait que le projet est appelé à perdurer dans l'entreprise. L'accompagnement de l'apprenti repose sur la proximité : proximité temporelle, puisque le tuteur lui en parle « un peu tous les jours », et proximité spatiale, puisque tuteur et apprenti travaillent « face-à-face, ou côte-à-côte ». A part cette supervision continue, qui se manifeste notamment par les questions du tuteur « une fois par jour tu lui demandes où il en est », ce qui relève d'une logique d'apprentissage apparaît plus clairement dans le deuxième extrait. Il s'agit pour le tuteur « d'épauler » le stagiaire pour éviter qu'il ne se mette en danger ou ne mette en danger le projet, tout en « le respectant », en lui laissant le devant de la scène. C'est dans cet équilibre délicat entre supervision étroite et soutien d'une part, discrétion et retrait pour laisser toute sa place à l'autre d'autre part, que se situe la difficulté de l'exercice pour le tuteur. Le deuxième extrait porte sur la conduite de la réunion elle-même :

Extrait d'instruction au sosie 2 : « tu es là pour l'épauler »

S : C'est moi qui prends la parole d'abord, qui ouvre, qui présente ?

I : Oui. Je pense que tu pourras ouvrir la réunion. Ça mettra ton jeune à l'aise.

S : C'est moi qui vais le présenter ?

I : Tu feras un tour de table, en terminant par lui, il saura se présenter en fonction de ce que les autres auront dit. Et puis la plupart le connaît déjà, en l'espace d'un mois tu as rencontré 70% de l'assistance. Tu lui demandes d'expliquer la démarche, le but...

S : C'est lui qui le fait ? Je veux que ce soit lui qui monte au créneau ? J'ai déjà prévu avec lui quelques jours avant combien de temps il va passer à parler, s'il aura préparé quelque chose, est-ce qu'il va lire, avoir un support...

I : Tu as préparé un petit diaporama...

S : C'est moi qui l'ai préparé ?

I : Non c'est lui mais tu l'as déjà corrigé deux fois, donc tu le connais bien.

S : Je le connais bien, euh s'il faut... s'il faut...

I : Tu feras attention à ne pas trop imprimer ta patte sur son diaporama, puisque c'est lui qui le fait.

S : Ah. Il faut que je me retienne là, que je m'empêche de trop en faire ?

I : Ben oui. C'est son projet.

S : C'est difficile pour moi ? J'aurais tendance à...

I : Oui... faut se raisonner.

S : Faut se raisonner. Des fois j'ai tendance à vouloir trop lui en dire...

I : Les tournures de phrase, par exemple.

S : Ah les tournures de phrase. Sur le Powerpoint ça peut être mes tournures... Il faudra que je fasse attention à respecter ses tournures...

I : à le respecter lui. Mais quand t'auras corrigé les fautes tu verras que tu auras déjà changé pas mal les tournures de phrase !

S : Bon. Je vais me retenir au maximum. Et j'ai autre chose à penser ?

I : Oui ce serait bien de tester son diaporama, parce que l'idée c'est éventuellement que ça pourrait lui servir d'un sujet à l'oral dans 9 mois. L'idée aussi c'est qu'il sache parler devant une assistance, parce qu'à l'école c'est toujours le prof qui parle c'est pas lui.

S : Et je vais l'entraîner pendant ce mois ?

I : Non. En revanche tu sauras lui demander s'il le sent bien, s'il peut y avoir des points bloquants... A priori tu le sens bien parce qu'il a beaucoup de bagout.

S : On va répéter ?

I : Oui, avec ton adjoint, à la limite vous faites ça à trois.

S : Mais j'aurai pas le temps de faire plus, je vais confiance.

I : Oui mais tu ne prends pas beaucoup de risques : il a répété, c'est sous ta responsabilité, et tu seras là le jour de la réunion. Il faudra le sauver si tu sens que ça pêche un peu.

S : Et le sauver c'est quoi ?

I : S'il ne sait pas répondre à une question qui sort de ses compétences, c'est pour ça que tu es là aussi, parce qu'il n'a pas la connaissance du milieu, de l'organisation, de l'entreprise, que toi tu as.

S : Et là je serai sur le qui-vive, prêt à intervenir. Mais faudra pas que je me retienne, là, j'aurai pas aussi tendance à intervenir facilement ?

I : (rires)

S : Faudra que je ménage ? Faudra que je...

I : Faudra peser... savoir peser les interventions. Il y a des moments où il ne faut pas se ménager, des moments où il faut laisser faire.

S : Tout un art, là.

I : En fait ça va être la difficulté de la réunion, quoi.

S : Savoir à quel moment j'interviens... Alors pour quoi... Pour l'épauler ?

I : Ouais l'épauler là... L'épauler c'est bien. L'épauler, le soutenir. Si tu intervies trop l'assistance va finir par te poser des questions à toi.

S : Je suis sur la corde raide, là.

I : Bac + 5, faut le... Il est payé ! Non je plaisante, mais il faut qu'il ait ça en tête quand même. Il y a des enjeux... Mais il ne faut pas qu'il se plante.

S : Ah.

I : Parce que s'il se plante, c'est dommage pour lui, c'est dommage pour le projet. Et il est pas là pour que lui il se plante.

S : Je vais essayer de repérer ce qui pourrait faire qu'il risquerait de se planter...

I : Ouais. Tu vas utiliser le fait qu'il est à côté de toi dans le bureau pour saisir les points où il n'est pas à l'aise.

S : Qu'est-ce qu'il peut y avoir ?

I : L'organisation. De notre cellule, de l'établissement. La partie formation. Il ne saura pas trop parler des groupes de travail. Il n'a pas de vision à long terme.

S : Il n'a pas d'expérience du tout.

I : Pas de vision à long terme. Parce que toi tu as la vision au mois de juin, et la vision à long terme. Donc là tu peux intervenir sans problème.

Le terme « épauler » est posé par l'instructeur, et maintenu dans l'échange comme dans les discussions ultérieures. Il s'agit de ne « pas trop imprimer sa patte », « se retenir » en « se raisonnant », « laisser faire », même si ce n'est pas parfait, tout en étant là pour « intervenir » et « le sauver » en cas de besoin. La présentation préparée et animée par l'apprenti condense les différentes logiques à l'œuvre : logique projet, qui doit être défendu devant des collaborateurs pas toujours bien disposés ; logique scolaire, le tuteur étant attentif simultanément au fait que le travail réalisé en entreprise soit efficace et qu'il permette à l'apprenti d'obtenir un diplôme. Une fois de plus, c'est la proximité entre tuteur et apprenti qui permet au tuteur d'évaluer ce dont l'apprenti est capable, d'anticiper et d'accepter les risques : « Tu vas utiliser le fait qu'il est à côté de toi dans le bureau pour saisir les points où il n'est pas à l'aise ». L'engagement de l'apprenti sur un projet aux enjeux réels crée une situation de risque pour le tuteur que la construction d'une relation de confiance avec l'apprenti permet de circonscrire. La notion de confiance dans la relation entre tuteur et apprenti, c'est d'abord ici celle que le tuteur peut avoir dans la capacité de l'apprenti à réaliser les tâches qui lui sont confiées et dans sa propre capacité de tuteur à rattraper la situation, à prendre des risques raisonnables.

3.2. Des préoccupations partagées

Cette instruction au sosie met en évidence des préoccupations du tuteur qui ne sont pas seulement personnelles mais partagées par ses collègues tuteurs, comme en témoigne l'extrait ci-dessous tiré d'une instruction au sosie avec un deuxième instructeur-tuteur.

Le sosie remplace ici un deuxième instructeur pour son rendez-vous hebdomadaire avec son apprentie en alternance, BTS tourisme de deuxième année. Ce rendez-vous est un moment réservé pour remplir le livret officiel de suivi de l'apprentie. Dans cet extrait, la préoccupation du tuteur que ce soit « convivial » est sensible : elle veille à asseoir son apprentie à ses côtés, prévoit de prendre un moment pour préparer le café avant l'arrivée de cette dernière...

Extrait d'instruction au sosie 3 : « c'est pas informel mais c'est détendu »

I : Puis ce sera dix heures, et comme ton apprentie est très ponctuelle, elle arrivera avec ses petits documents pour faire le bilan de la semaine...

S : Quels documents ?

I : Son carnet de suivi scolaire dans lequel on matérialise toutes ses actions de la semaine. Ses actions en cours, pour soit me les présenter, soit boucler et renouveler, soit me demander des informations ou des documents pour compléter.

S : J'ai tout suivi, je lui ai posé des questions tous les jours ?

I : Oui. Elle en pose aussi beaucoup.

S : Elle passe dans mon bureau régulièrement ?

I : On se voit, elle est en train de faire quelque chose, je suis curieuse je regarde avec elle. Je te ferai la liste de toutes ses actions en cours, parce qu'elle a beaucoup d'idées cette demoiselle. Elle a beaucoup de demandes pour avancer. Si elle me demande des choses le jeudi, on en parle, je lui dis que je me renseigne, pour qu'elle soit rassurée.

S : Qu'elle soit rassurée... qu'on ne l'a pas oublié ?

I : Si on cale ce RDV c'est pour remplir le carnet, parce qu'au quotidien on est ensemble je la vois évoluer et elle me voit évoluer et elle peut me poser des questions. Le vendredi c'est pour poser les choses. Donc on pose les choses, je mets du positif dans le carnet parce que c'est quelqu'un de très bien, c'est intéressant aussi pour les bilans que je fais aussi dans les conseils de classe... Dans ce document je m'appelle maître d'apprentissage, on le dit en rigolant à chaque fois mais c'est maître d'apprentissage avec un petit tampon. Et c'est quelqu'un qui était très timide il y a un an et qui maintenant est très autonome.

S : Donc c'est pas informel ?

I : C'est pas informel parce que c'est posé sur le papier... Après je ne me pose pas en cheffailon. Je la connais depuis un an maintenant, c'est une très belle relation. C'est pas informel mais c'est détendu.

S : Combien de temps je prévois ?

I : Minimum une heure.

S : Ah je veux qu'on ait un vrai moment. Je ferme la porte de mon bureau ?

I : Oui mais elle est vitrée, on vient te demander des choses, alors tu n'auras jamais de vrai moment !

Nous ne relèverons qu'un point dans ce passage : le fait que le moment dédié au remplissage du document officiel de suivi des apprentis cumule les fonctions. Le tuteur écrit en effet « pour les profs, pour qu'ils sachent ce que l'apprentie a fait dans la semaine », mais ce moment privilégié en tête à tête est aussi l'occasion de passer en revue l'ensemble des actions en cours de l'apprentie. Il s'agit donc à la fois de « matérialiser » le travail réalisé, d'en garder la trace, pour l'apprentie elle-même et dans un but d'échanges avec l'école, mais aussi d'utiliser ce moment d'échange comme outil de suivi de

projet : le tuteur passe en revue systématiquement les actions de l'apprentie, mesure son avancement y compris à travers les questions et demandes de l'apprentie ; il fait aussi le point sur ce qu'il doit faire de son côté pour permettre à l'apprentie d'avancer : « bon pour la semaine prochaine je te trouve ça, ça et ça ».

Dans cet extrait, la proximité entre tuteur et apprentie (bien qu'ici le tuteur soit également le responsable hiérarchique direct) joue un rôle dans la capacité du tuteur à évaluer l'apprenti et à se sentir en confiance : « au quotidien on est ensemble je la vois évoluer et elle me voit évoluer et elle peut me poser des questions ». Elle permet que ce moment privilégié soit un moment « détendu ». Enfin, tant le cadre convivial mis en place, que la disponibilité travaillée du tuteur, que son souci enfin d'écrire des « choses gentilles » dans le livret d'apprentissage, contribuent à développer cette relation de confiance.

La confiance se construit ainsi des deux côtés : confiance de l'apprentie dans le tuteur, qui sait que ce dernier « ne l'oublie pas » et prend son travail au sérieux ; confiance du tuteur dans l'apprentie, à qui il sait qu'il peut déléguer sereinement une partie de ses tâches et laisser plus d'autonomie ; confiance de l'apprentie en elle-même, construite grâce aux retours positifs du tuteur ; confiance du tuteur en lui-même enfin – en ses capacités de tuteur, et en ses capacités professionnelles- , quand il voit évoluer l'apprentie dans le bon sens, gagner en compétence et en aisance dans son milieu professionnel.

4. Discussion

Nos données éclairent d'un jour un peu particulier la discussion sur le tutorat comme application de connaissances ou construction de compétences. Selon Barbier (1996), le fait que le tutorat vise un objet spécifique, la production de compétences, est « ignoré dans un grand nombre de dispositifs en alternance dont les responsables se représentent le moment professionnel comme un moment de mise en œuvre des savoirs, connaissances et capacités acquises pendant le moment de formation ». Comme le souligne P. Mayen (1999), dans ce modèle applicatif, la situation professionnelle est conçue comme un lieu de mise en œuvre des savoirs acquis préalablement à l'école : « Le novice est ainsi supposé pouvoir « réinventer » le raisonnement du professionnel à partir des acquis de l'école et donc donner de la signification à ses actions puisque celles-ci sont déjà connues, nommées et intégrées dans une compréhension du déroulement de l'activité à partir des connaissances techniques ou scientifiques acquises en formation ». Il montre que cette séquence d'apprentissage ne va pas de soi, à cause d'une part de « l'état d'avancement du novice dans son parcours de professionnalisation », et d'autre part de « la difficulté pour celui-ci à reconnaître sur le terrain la même situation que celle dans laquelle il a été placé en formation et donc de la difficulté qu'il rencontre pour mobiliser ses connaissances ». Nous pourrions ajouter aussi, de l'écart entre les connaissances théoriques acquises en formation (y compris sur

les modes opératoires appropriés), et les modes opératoires effectivement stabilisés dans le milieu de travail ; et de la singularité de chaque situation de travail, qui génère une grande variabilité sur le terrain dans ces mêmes modes opératoires. La spécificité de la mission confiée dessine un environnement d'intervention très particulier pour l'apprenti, tissé de l'épaisseur de l'histoire, des relations sociales et des enjeux de l'entreprise, et dont il est extrêmement difficile d'extraire une situation de référence qui rappellerait les apprentissages scolaires.

On peut faire avec P. Mayen l'hypothèse que logique d'apprentissage et logique de production sont dans le cadre du tutorat dans des rapports très riches qui dépassent largement la dimension applicative des connaissances : l'importance pour l'entreprise du travail réalisé pour l'apprenti devient un moyen d'obtenir son diplôme, c'est ce qui est valorisé dans les soutenances. Réciproquement, le fait que l'apprenti réalise « un vrai travail », avec des enjeux qui dépassent la simple obtention de son diplôme, conduit son tuteur à l'encadrer avec sérieux et à se rendre disponible pour lui : « On peut faire l'hypothèse que l'existence d'enjeux de production conduit les tuteurs à « s'intéresser » aux novices dont ils ont la charge. (...) Une des caractéristiques les plus favorables pour l'apprentissage en situation de travail tient donc au fait que les stagiaires ou les apprentis sont placés devant l'obligation de réaliser le travail. Cela entraîne une obligation pour le professionnel qui est celle de contrôler le résultat mais aussi la manière de l'atteindre ; obligation générée par la nécessité d'assurer une production de qualité et de ne pas mettre en péril l'appareil de production ou la relation avec la clientèle (*ou l'apprenti lui-même, pourrions-nous ajouter, dans des environnements à risques*). L'activité de celui qui apprend (ses échecs, ses hésitations, ses questions) devient ainsi, de facto, le moyen de réguler l'activité de formation conduite par le tuteur ».

On conçoit alors l'importance pour le professionnel d'apprendre non seulement à analyser sa propre activité pour la décrire et en expliciter les raisonnements comme nous l'avons vu plus haut, mais plus encore d'apprendre à analyser l'activité de celui qu'il est chargé d'aider à devenir un professionnel expérimenté, en particulier pour évaluer son niveau de capacité et de fiabilité et pour prendre les décisions qui s'imposent : confier ou non telle ou telle tâche, contrôler ou pas, expliquer ou non ou plus ou moins. En fait, on pourrait dire que cette évaluation permanente et qui doit être distinguée de l'évaluation formelle demandée par les procédures de certification, est

Dans ce cadre, la proximité entre tuteur et apprenti, qui partagent leur quotidien et leurs objets, permet de développer simultanément ce processus d'évaluation « du niveau de capacité et de fiabilité de l'apprenti pour prendre les décisions qui s'imposent : confier ou non telle ou telle tâche, contrôler ou pas, expliquer ou non ou plus ou moins », qui est à la base de toute activité de tutorat » (Mayen, 1999). Elle permet simultanément de développer les relations affectives qui jouent un rôle majeur dans l'apprentissage par l'action, et la construction du cadre de confiance qui le permet.

Conclusion

Du point de vue de l'intervention, le premier acquis de cette recherche est d'avoir ouvert un espace de partage et d'élaboration entre tuteurs. Comme le souligne l'un des instructeurs, pourtant personnellement très investi dans le suivi de ses apprentis : « en dix ans de tutorat, je n'en ai jamais parlé avec des collègues ». L'explicitation, en instruction au sosie et devant des collègues, des préoccupations qui traversent l'activité, et la prise de conscience que ces préoccupations sont partiellement partagées, permet d'examiner en commun dans un deuxième temps les outils et ressources individuelles que chacun s'est construit pour faire face aux attendus et aux inattendus de l'activité tutorale, et de réfléchir sur leur « mise en patrimoine ». La recherche présente ainsi un exemple d'analyse de l'activité et de réflexion sur ses formes de développement qui est mené dans l'entreprise avec et par les acteurs de terrain, tuteurs volontaires.

Du point de vue de nos connaissances sur le tutorat, cette recherche documente le rôle de la pratique partagée par le tuteur et l'apprenti dans le développement de l'activité tutorale. Elle souligne l'importance des processus d'évaluation qui régulent l'activité du tuteur, et qui profitent de la proximité entre tuteurs et apprentis, à travers l'engagement dans des activités conjointes qui ont du sens pour les deux acteurs (même si ce sont parfois des sens différents). Elle examine les liens complexes entre logique de formation et logique de production, et la multifonctionnalité de l'activité des tuteurs qui en résulte. Elle relève enfin les efforts investis par les tuteurs dans la construction d'un cadre affectif - d'une relation, appelée à se développer dans le temps du tutorat, et qui permet d'en gérer de part et d'autre les risques. Elle contribue enfin, selon nous, à défendre l'importance de l'activité professionnelle première du tuteur dans la réalisation même de son activité de tuteur, et donc le modèle d'un tutorat « à temps partiel ».

Pour la suite du travail, nous envisageons d'explorer plus précisément l'insertion de l'activité du tuteur non seulement dans un collectif de tuteurs (comme celui qui a été construit ici) mais dans son collectif professionnel premier, et d'en mesurer les effets sur la relation tutorale. Et réciproquement, d'explorer les effets de la relation tutorale sur le développement du collectif de métier et la vitalité du genre professionnel.

Références

- Barbier, J.M. (1996). Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse. *Recherche et formation*, 22, 7-19.
- Beck, C & Kosnik, C. (2000). Professors and the practicum : Involvement of University Faculty in Preservice Practicum Supervision. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 6-19.

- Bertone, S., Chaliès, S. & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72(2), 104-125.
- Clot, Y. (2001). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le Travail Humain*, tome 68, n° 4, 289-316.
- Fillietaz, L., De St Georges, I. & Duc, B. (2006). Pratiques coopératives, productions langagières et apprentissage des métiers. Le fonctionnement du discours analogique dans des interactions en situation de professionnelle initiale. Colloque de Cerisy : « Pratiques coopératives », 1-8 septembre 2006.
- Frédy-Planchot, A. (2007). Reconnaître le tutorat en entreprise, *Revue Française de Gestion*, 175, 23-32.
- Gieser, T. (2008). Embodiment, emotion and empathy : a phenomenological approach to apprenticeship learning. *Anthropological Theory*, 8, 299-318.
- Hastings, W. & Squires, D. (2002). Restructuring and Reculturing : Practicum Supervision as professional Development for Teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30 (1), 79-91.
- Ingold, T. (1993). Technology, language, and intelligence: A reconsideration of basic concepts. In *Tools, language and cognition in human evolution*, eds. K.R. Gibson and T. Ingold, 449-472. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kloetzer L. (2008). Analyse de l'homélie de la messe dominicale : langage et conflits de métier dans l'activité des prêtres. La part de Dieu, la part de l'homme. Thèse de doctorat en psychologie, CNAM, Paris.
- Kunegel, P. (2006). *Tutorat et développement de compétences en situation de travail : Essai de catégorisation des logiques tutorales*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, CNAM, Paris.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press
- Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris, PUF
- Mayen, P. (1999). La prise en compte de l'intelligence au travail dans la formation en situation professionnelle. *Formation et Territoire*, 5, numéro Redécouvrir le tutorat, MIFCA (Mission de Formation de Formateurs et Tuteurs Champagne Ardenne)
- Moussay, S. (2009). Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paul Valéry – Montpellier III.

- Moussay, S., Méard, J. (2007). *A quoi sert le tutorat dans la formation des enseignants ? « Le » ou « les » tutorats ?* Communication orale présentée au Colloque « Analyse des pratiques d'enseignement de l'EPS : expériences marquantes et gestes professionnels », Clermont-Ferrand, mars
- Oddone, I., Re, A. & Briante, G. (1977/1981) *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?* Paris, Editions sociales.
- Palsson, G. (1994). Enskilment at sea. *Man*, 29, 901-927
- Scheller, L. (2003). *Élaborer l'expérience du travail. Activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*. Thèse de Doctorat en psychologie, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris
- Tomas, J.L. & Kloetzer, L. (2009). *Du travail syndical au référentiel - la VAE à la Confédération Française de l'Encadrement - Confédération Générale des Cadres* (Sous la direction de Y. Clot). Rapport de recherche, CNAM, CRTD.
- Veillard L. (2004) Le tutorat a l'épreuve des spécificités sociales et techniques de l'entreprise. *Education Permanente*, n°159
- Veillard, L. (2010). Communication aux journées d'étude de l'ARCD. Enseignant en milieu scolaire et tuteur en situation de travail - regards croisés de la didactique professionnelle et des didactiques disciplinaires. Lyon, 21 et 22 janvier 2010.